

Lichtenstein, Ernst

Das Problem der Autorität in der Erziehung

Präsidium des Pädagogischen Hochschultages [Hrsg.]; Vorstand des Arbeitskreises Pädagogischer Hochschulen [Hrsg.]: Psychologie und Soziologie in ihrer Bedeutung für das erziehungswissenschaftliche Studium. Bericht über den 6. Pädagogischen Hochschultag vom 25. bis 28. Oktober 1965 in Berlin. Weinheim : Beltz 1966, S. 21-39. - (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 6)



Quellenangabe/ Citation:

Lichtenstein, Ernst: Das Problem der Autorität in der Erziehung - In: Präsidium des Pädagogischen Hochschultages [Hrsg.]; Vorstand des Arbeitskreises Pädagogischer Hochschulen [Hrsg.]: Psychologie und Soziologie in ihrer Bedeutung für das erziehungswissenschaftliche Studium. Bericht über den 6. Pädagogischen Hochschultag vom 25. bis 28. Oktober 1965 in Berlin. Weinheim : Beltz 1966, S. 21-39 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-234492 - DOI: 10.25656/01:23449

<http://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-234492>

<http://dx.doi.org/10.25656/01:23449>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Zeitschrift für Pädagogik

6. Beiheft

Psychologie und Soziologie in ihrer
Bedeutung für das
erziehungswissenschaftliche Studium

Bericht über den 6. Pädagogischen Hochschultag
vom 25. bis 28. Oktober 1965 in Berlin

Herausgegeben
vom Präsidium des Pädagogischen Hochschultages
und vom Vorstand des
Arbeitskreises Pädagogischer Hochschulen



Verlag Julius Beltz Weinheim/Bergstraße

Zeitschrift für Pädagogik - Verlag Julius Beltz, Weinheim

Anschrift des geschäftsführenden Herausgebers: Prof. Dr. Georg Geißler, 2 Hamburg-Langenhorn 1, Kiwittsmoor 55

Anschrift der Schriftleitung: Prof. Dr. Wolfgang Scheibe, 8 München 9, Schönstraße 72b

Anschriften der anderen Herausgeber: Prof. Dr. Fritz Blättner, 23 Kiel, Sternwartenweg 8; Prof. Hans Bohnenkamp, 45 Osnabrück, Stüvestraße 3; Prof. Dr. Otto Friedrich Bollnow, 74 Tübingen, Waldeckstraße 27; Prof. Dr. Wolfgang Brezinka, Innsbruck/Österreich, Fürstenweg 44; Prof. Dr. Josef Dolch, 66 Saarbrücken 3, Hellwigstraße 19; Prof. Dr. Andreas Flitner, 74 Tübingen, Im Rotbad 43; Prof. Dr. Wilhelm Flitner, 2 Hamburg-Großflottbek, Sohrhof 1; Prof. Dr. Carl-Ludwig Furck, 1 Berlin 38, An der Rehwiese 24; Prof. D. Dr. Oskar Hammelsbeck, 56 Wuppertal-Barmen, Ottostraße 23; Prof. Dr. Wolfgang Klafki, 355 Marburg, Rollwiesenweg 36; Prof. Dr. Martinus J. Langeveld, Prins Hendriklaan 6, Bilthoven/Holland; Prof. Dr. Ernst Lichtenstein, 44 Münster/Westfalen, von-Esmarch-Straße 91; Prof. Dr. Hans Scheuerl, 6241 Schneidhain/Taunus, Rossertstraße 5; Prof. Dr. Franz Vilsmeier, 8104 Grainau, Alpspitzstraße 8 c.

Anschriften der Mitarbeiter dieses Heftes: Prof. Dr. Hans Aebli, 1 Berlin 41, Lepsiusstraße 114; Päd. Assistent Dieter Brodtmann, 341 Northheim, Friedrichstraße 16; Prof. Dr. Josef Dolch, 66 Saarbrücken 3, Hellwigstraße 19; Prof. Dr. Ulrich Freyhoff, 46 Dortmund-Aplerbeck, Trapphofstraße 94; Prof. Dr. Anton J. Gail, 4048 Grevenbroich, Meisenweg 7; Dr. Erich Geißler, 674 Landau, Triftweg 34; Prof. Dr. Otto Walter Haseloff, 1 Berlin 37, Veronikasteig 2; Prof. Dr. Wilhelm Hansen, 2848 Vechta, Kringelkamp 18; Prof. Dr. Marian Heitger, 8 München-Obermenzing, Schurichstraße 24; Dipl.-Soziologe Horst Holzer, 8 München 13, Konradstraße 6 (Soziol. Seminar der Universität); Prof. Dr. Walter Jaide, 3 Hannover, Stammestraße 74b; Prof. Dr. Gerhard Joppich, 34 Göttingen-Geismar, Dingelstädter Weg 5; Dr. Ludwig Kerstiens, 7987 Weingarten, Bauernjörgstraße 53; Prof. Dr. Wolfgang Kramp, 1 Berlin 31, Jenaer Straße 12; Prof. Dr. Waltraut Küppers, 6 Frankfurt/M., Guiollettstraße 53; Prof. Dr. Eugen Lemberg, 6 Frankfurt/M.-W 13, Schloßstraße 29–31 (Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung); Prof. Dr. Ernst Lichtenstein, 44 Münster, von-Esmarch-Straße 91; Prof. Dr. Bernhard Linke, 2848 Vechta, Welperstraße 20; Prof. Dr. Heinz Rolf Lückert, 8 München-Pasing, Cervantesstraße 6; Prof. Dr. Werner Mangold, 45 Osnabrück-Nahne, Paradiesweg 12; Päd. Assistentin Ursula Meinecke, 34 Göttingen, Am Sölenborn 9; Dr. Friedrich Minssen, 6 Frankfurt/M. 1, Jügelstraße 17 (Institut für Sozialforschung); Dipl.-Psychologe Peter Moltke, 6 Frankfurt/M., Feldbergstraße 42 (Seminar für Päd. Psychologie); Päd. Assistent Dietlef Niklaus, 3352 Einbeck, Am Hubestift 4; Wiss. Assistent Ulrich Oevermann, 6 Frankfurt/M., Schwindstraße 9; Päd. Assistent Jürgen Pohland, 3406 Bovenenden, Mühlenweg 62; Prof. Dr. Wilhelm Richter, 1 Berlin 45, Bassermannweg 10A; Dr. Peter Roeder, 355 Marburg, Friedrich-Ebert-Straße 80; Prof. Dr. Heinrich Roth, 34 Göttingen-Nikolausberg, Rautenbreite 3; Prof. Dr. Johann Peter Ruppert, 6 Frankfurt/M.-W 13, Schloßstraße 29–31 (Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung); Prof. Dr. Alfons Otto Schorb, 69 Heidelberg-Pfaffengrund, Dompfaffenweg 7; Prof. Dr. Erich Christian Schröder, 48 Bielefeld, Bismarckstraße 33; Prof. Dr. Hans Stock, 34 Göttingen, Münchhausenstraße 12; Prof. Dr. Willy Strzelewicz, 3 Hannover-Kleefeld, Kleestraße 18; Dr. Manfred Teschner, 6 Frankfurt/M. 1, Jügelstraße 17 (Institut für Sozialforschung); Prof. Dr. Hans Willy Ziegler, 7 Stuttgart-W., Hegelstraße 40.

Inhalt

Geleitwort	. . . . .	7
Vorwort	. . . . .	9
HANS STOCK	Eröffnungsansprache	13

X I. Zum Problem der Autorität in der Erziehung

ERNST LICHTENSTEIN	Das Problem der Autorität in der Erziehung . .	21
HEINZ-ROLF LÜCKERT	Die Autorität in der Erziehung. Formen, Fundie- rung, Funktion	40
WILLY STRZELEWICZ	Zum Problem der Autorität in der Erziehung. Aspekte der Soziologie	53
ERICH CHR. SCHRÖDER	Einige philosophische Überlegungen zum Problem der Autorität in der Erziehung	67
Diskussionsbericht	. . . . .	70

X II. Die Erziehungswissenschaft in ihrem Verhältnis zur Psychologie und Soziologie

HEINRICH ROTH	Erziehungswissenschaft zwischen Psychologie und Soziologie	75
MARIAN HEITGER	Die Erziehungswissenschaft in ihrem Verhältnis zur Psychologie und Soziologie	85
Diskussionsbericht	. . . . .	99

X III. Forschungsbeiträge aus Psychologie und Soziologie zu pädagogischen Fragen

Arbeitsgruppe 1: Zum Erziehungs- und Unterrichtsstil

JOHANN P. RUPPERT	Zum Erziehungs- und Unterrichtsstil (Beitrag der Psychologie)	105
EUGEN LEMBERG	Zum Erziehungsstil (Beitrag der Soziologie) . .	119
GERHARD JOPPICH	Zum Erziehungs- und Unterrichtsstil (Beitrag der Pädagogik)	128
Diskussionsbericht	. . . . .	139

Arbeitsgruppe 2: Zum Begabungsproblem

OTTO WALTER HASELOFF	Über Funktion und Theorie der Begabung (Bei- trag der Psychologie)	143
ULRICH OEVERMANN	Soziale Schichtung und Begabung (Beitrag der Soziologie)	166

ULRICH FREYHOFF	Begabung und Bildsamkeit (Pädagogisches Korreferat)	187
Diskussionsbericht	. . . . .	204

Arbeitsgruppe 3: Zur Lehrplanfrage

ALFONS OTTO SCHORB	Erziehungswissenschaftliche Aspekte eines Zusammenwirkens von Soziologie, Psychologie und Pädagogik in der Lehrplanfrage	209
HANS AEBLI	Der Beitrag der Psychologie zur Gestaltung der Lehrpläne	217
FRIEDRICH MINSEN	Zur Lehrplanfrage (Beitrag der Soziologie)	227
HORST HOLZER	Soziologische Argumente zur Lehrplangestaltung – 10 Thesen	230
Diskussionsbericht	. . . . .	233

IV. *Psychologie und Soziologie in der Lehrerbildung*

JOSEF DOLCH	Psychologie und Soziologie in der Lehrerbildung. Ein Beitrag zu ihrer Geschichte	237
WILHELM HANSEN	Die Psychologie in der Lehrerbildung	254
WERNER MANGOLD	Soziologie in der Lehrerbildung	262
Diskussionsbericht	. . . . .	275

Das Problem der Autorität in der Erziehung

I

Der Gegenstand des letzten Hochschultages war das Problem der Didaktik, ein intern pädagogischer, ja vorwiegend schulpädagogischer Fragenkreis. Wenn heute das Problem der Autorität thematisch wird, so bewußt als Modellfall eines Problems, das nicht nur von übergreifender, in alle Lebensbereiche hineinreichender Bedeutung ist, sondern an dem auch die gegenseitige Ergänzungsfähigkeit und Ergänzungsbedürftigkeit der verschiedenartigen wissenschaftlichen Sichtweise und methodischen Zugriffe sichtbar werden kann, denen sich das Problem darbietet: der Psychologie, Soziologie und Pädagogik, aber in diesem Falle nicht weniger der Philosophie, der Politikwissenschaft und der Geschichte.

1. Wenn nun das pädagogische Problem der Autorität vor dem Problem der Autorität in Soziologie und Psychologie zur Sprache kommen soll, so ließe sich durchaus auch eine umgekehrte Reihenfolge denken.

Ein Recht, die pädagogische Frage an den Anfang zu stellen, ergibt sich weniger aus dem wissenschafts-theoretischen Zusammenhang als ganz einfach aus der Geschichte des Problems selbst. Denn in der Tat ist das Problem der Autorität seinem Ursprung und seiner Herkunft nach nicht eine *quaestio facti*, sondern eine *quaestio juris*, nämlich eine Frage nach der Maßgeblichkeit und Legitimität der Vertretung eines Normanspruchs im geordneten menschlichen Zusammenleben. Als solche Prinzipienfrage ist das Problem der Autorität nicht nur in der Erziehungsphilosophie zuerst formuliert worden, sondern mit ihrer Selbstbegründung zugleich entstanden. Diese Herkunft des Problems erschließt einen sachlichen Zusammenhang. Er führt nämlich auf die gemeinsame Ursprungssituation der Theorie der Erziehung und der Theorie des Staates. Diese geschichtliche Problemdimension, daß Politik und Pädagogik das Problem der Autorität zu einer gemeinsamen Grundfrage haben, ist heute noch oder heute wieder von aufschließender und aktueller Bedeutung. Unter diesem Aspekt möchte ich in mein Thema eintreten.

Die kritische Frage nach der normativen Sicherung des „rechten Lebens“ und des „besten Staates“ hat sich zu gleicher Zeit mit dem Zerfall der antiken Polis erhoben, die durch ihr Gesetz als „das Gemeinsame“ (als die *res publica*) noch zugleich die Garantie des geordneten Zusammenlebens und der menschlichen Freiheit sein konnte. Die Krisis der Polisethik begann mit der in der Sophistik einsetzenden Entzweiung zwischen dem sittlichen Anspruch des Gemeinwesens und dem privaten Eigeninteresse des souveränen Einzelnen. Ihre Überwindung stellte das Problem der Normbegründung und der gesellschaftlichen Integration.

PLATONS „Staat“, nach ROUSSEAU „das schönste Erziehungsbuch, das je geschrieben wurde“¹⁾, fragt nach dem, was durch sich selbst Anerkennung findet, nicht als bloße Konvention und nicht als blinder Zwang, sondern als das einsichtig Gute, als das

Maßgebliche, das durch sich selbst zur Herrschaft Bestimmte. Er findet es in der sittlich erleuchteten Vernunft (Staat, 9. Buch, 13. Kapitel): „Nicht als ob wir glaubten, der Untertan müsse zu seinem eigenen Schaden beherrscht werden . . . , sondern weil es für jedermann besser ist, sich vom Göttlichen und Vernünftigen beherrschen zu lassen, am liebsten so, daß es seiner Seele als eigener Besitz angehört, wo nicht, dann so, daß es von außen her als ein Gebieter auftritt, auf daß wir nach Möglichkeit alle einander gleichen und befreundet werden, indem wir unter der nämlichen Leitung stehen“. Das Problem der Autorität ist für PLATON das Problem des rechten Gehorsams und der inneren Ordnung. Er bezieht es daher auch sofort auf „das Verfahren in der Leitung der Kinder²⁾“, die wir nicht eher sich selbst überlassen, als bis wir ihnen gleichsam eine Verfassung, wie im Staate, fest gegründet haben und durch sorgsame Pflege des Besten in ihnen als Ersatz für unser eigenes Beste, durch das sie bisher geleitet worden sind, einen gleichen Wächter und Herrscher in ihnen eingesetzt haben; dann erst lassen wir sie frei“. Schon an dieser Stelle, an der meines Wissens das Problem der Autorität zum erstenmal bewußt gestellt wird, wird seine eigentümliche Normstruktur sichtbar: als „Gründung“ innerer Ordnung, als normative Einstimmung, als notwendige Hilfe zum Selbstsein und zur konkreten Freiheit, als Bedingung der personalen und sozialen Integration. In wirklichkeitsnäherer Weiterführung sieht ARISTOTELES dann das Problem der Autorität in der Erziehung vorzüglich unter dem Gesichtspunkt der Trieberziehung, der Haltungsbildung und der Ermächtigung zu zielhaftem Handeln. Die handlungsfähige Natur des Menschen setzt eine spontane Fähigkeit zum „Hinhören“ auf Normansprüche, zur Verinnerlichung von Handlungsmustern, zur gleichsam antizipatorischen Anerkennung von Wertvorzugsregeln und Handlungsvorbildern voraus. Emotionale Wertanerkennung („wie man auf den Vater hört“) geht der eigenen Einsicht voraus und ist Bedingung ihrer Möglichkeit. PLATON wie ARISTOTELES sehen das Problem der Autorität in der Ausbildung von Werthaltungen, in der sozialen Einbeziehung und in der Vorbereitung wertsichtiger Freiheit des handelnden Menschen.

2. Das Problem der Autorität hat aber seitdem eine eigentümliche Geschichte gehabt, in der es sich von seinem erzieherischen Ursprungsort immer weiter entfernt hat, um vielleicht erst heute wieder zu diesem seinem Ursprung zurückzukehren.

Das Wort Auctoritas haben erst die Römer geprägt (im Griechischen gibt es ebenso wenig ein Äquivalent wie im Deutschen), und zwar als staatsrechtlichen Begriff³⁾. Sie haben dem Begriff der Autorität den hierarchischen und traditionellen Charakter gegeben. Wenn die Auctoritas der „Väter“ (d. h. des Senats, nicht der Hausväter) neben der potestas, der Verfügungsmacht der Amtsträger des Staates, eine besondere und selbständige Würde erhält, so nicht, weil das Vergangene als solches schon immer gut ist, sondern weil das politische Handeln in der Gegenwart (in der Dialektik von Sinn und Tat) um seiner Richtigkeit willen der ständigen Normenklärung aus der geschichtlichen Tiefe heraus bedarf, des maßgebenden Rats derer, die aus der Rückbezogenheit auf das Gründende der Gemeinschaft die Kontinuität des Handelns und das Heil des Ganzen im Auge haben und verant-

worten. Sie haben die Vollmacht des „Sagens“, sie haben „Ansehensmacht“ (ESCHENBURG), nicht aber Befehlsgewalt. Autorität ist gewaltlos.

Dadurch, daß die christliche Kirche dann den römischen Begriff der Autorität aufgenommen hat, hat er sich aber von Grund auf verwandelt. Er wird jetzt verstanden als Ausfluß der souveränen Herrschaftsautorität Gottes, der Verfügungsmacht des Schöpfers über sein geschaffenes Werk, als gottgewollte Herrschaft, die Menschen übertragen, von Menschen verwaltet wird. Neu ist die unbezweifelbare Vorgegebenheit und Verordntheit der Autorität, ihre Verbindung mit dem von alters her Bestehenden, ihre Unbezweifelbarkeit, ihre transzendente Begründung.

Gegen diese in der Transzendenz und in der Tradition, auf Vorgegebenheit und auf eine unveränderliche Ordnung begründete Autorität wendet sich dann die ganze Emanzipationsbewegung der Neuzeit. Das Autoritative selbst dagegen erscheint nur in neuer Gestalt. Die Humanisten sehen es (gegenüber den traditionellen Lehrbüchern) in den „Autoren“, mit denen über die Zeiten hinweg ein bildendes Gespräch möglich ist. FRANCIS BACON, der Forscher, nennt Autorität nicht mehr die Vergangenheit, die „Alten“, sondern die Errungenschaften der Gegenwart, den Fortschrittszug der Zeit („Die Zeit ist der Autor der Autoren, ja aller Autorität“). Im „Cogito“ DESCARTES' schließlich entdeckt sich das Urheberische der Autorität als die autonome Vernunft in einer Reflexion des Selbstbewußtseins auf sich selbst⁴). In der Gesellschaft bleibt nur eine „Als-ob-Autorität“ bestehen, instrumental und ökonomisch verstanden, als verhaltensdisziplinierende und stabilisierende Ersatzform und Vorstufe der Vernunft, die diese selbst als für sie unmaßgeblich außer sich läßt.

Es ist aber eine seltsame Erfahrung gewesen, die der moderne Mensch in seiner Auseinandersetzung mit dem Problem der Autorität gemacht hat.

Es zeigte sich auf der einen Seite, daß das Prinzip der Freiheit, allein aus sich selbst heraus, sich nicht zu sichern vermag und nicht automatisch zu immer größerer, umfassenderer, souveränerer Freiheit führt, sondern vielmehr in eigentümlicher Weise abstrakt und formal wird, daß absolute Wahlfreiheit gar nicht ertragen wird und dann in Angleichung, in Konformismus übergeht, daß Innenlenkung in Außenlenkung des Verhaltens umzuschlagen neigt. Es zeigte sich, daß die Demokratie durch das schrankenlose laissez-faire-Prinzip selbst gefährdet wird und also konkrete Freiheit nicht ohne normative Bindung, nicht ohne verpflichtend Gemeinsames, nicht ohne Autorität bestehen kann.

Es zeigte sich aber auf der anderen Seite, daß auch die zur absoluten Autorität erhobene Vernunftautonomie unmenschlich werden und die Freiheit bedrohen kann. Wir erfahren heute, wie der unpersönliche rationale Sachzwang in der wissenschaftlichen Zivilisation die Gefahr mit sich bringt, daß die Freiheitsgrade persönlich (und auch politisch) verantwortbarer Handlungsmöglichkeiten und Entscheidungen eingeschränkt werden und der Mensch schließlich als manipulierbar erscheint⁵). Noch zwingender wirkt die Verabsolutierung des gesellschaftlichen Prozesses zu einem dialektischen Vorgang von geschichtlicher Notwendigkeit, der über die Menschen hin und durch sie hindurch sich realisiert und ihnen Freiheit nur als

Disponibilität, als Rationalisierung des Zwangs, als objektivierte Freiheit übrig läßt, denjenigen aber, in denen sich das Selbstbewußtsein des Prozesses vollzieht (d. h. der Partei), die absolute Autorität als totale Herrschaftsbefugnis zuerkennt. Erst der Autoritarismus, der einen Mechanismus seelischer Nötigung anstelle freier Zustimmung setzt, hat uns die Krisis der Autorität offenbar gemacht.

Es ist die Problematik der Freiheit in der egalitären Demokratie, aber es ist noch mehr die Erfahrung der Möglichkeit des Umschlags des Autoritätsverzichts in Autoritarismus, die unsere Aufmerksamkeit heute wieder auf das Problem der Autorität als einer Kategorie des menschlichen Zusammenlebens gelenkt hat⁶⁾, in der Gesellschaft nicht minder als in der Erziehung, ja besonders in der Erziehung, in der das rechte Verhältnis von Bindung und Freiheit (in der LITTSchen zugespitzten These von „Führen und Wachsenlassen“), von Geltungsanspruch und Zurückhaltung zur Grundlagenfrage selbst gehört. Ich habe es einmal so zu formulieren versucht: „Von der Mächtigkeit der Erziehung hängt ihre bindende, von der Machtlosigkeit der Erziehung hängt ihre befreiende Kraft ab“⁷⁾.

3. Aber die Frage nach dem pädagogischen Sinn der Autorität steht seit etwa 50 Jahren in besonderem Maße im Feuer des Ideologienkampfes und der gegenseitigen Ideologienkritik. Das begann bereits mit der Ausrufung der „Majestät des Kindes“ und seines souveränen Rechts auf Eigenleben. Eine theologisch fundierte Rehabilitierung der Autorität des „Vateramts“ oder wieder ganz anders eine politisch-dezisionistische Mythisierung des Führerprinzips sah sich dann konfrontiert mit einer psycho-analytischen Entlarvung der „autoritären Persönlichkeit“. Es entstand die Antitypik des „Autoritären“ und des „Vorurteilslosen“⁸⁾. Im West-Ost-Gegensatz traf auch im Felde der Erziehungsideologie eine progressistische Auflösung aller normativen Bezugssysteme in funktionelle Anpassungsmechanismen auf eine totalitäre Verdinglichung der Gesellschaftsmacht zu einer jede persönliche Entscheidung aufhebenden Objektivierung der Freiheit als Einsicht in die Notwendigkeit; eine Ächtung der Autorität im Interesse des ungehemmten Spiels der Kräfte traf auf eine pädagogische Vorrangstellung der Autorität und der disziplinären Ordnungen im Interesse des kämpfenden oder arbeitenden Kollektivs.

Der Ideologieverdacht, in den schon die Beanspruchung des Wortes Autorität geraten ist, legt die Frage nahe, wie von dem wirklichen Phänomen, das es ausdrücken will, heute überhaupt noch sinnvoll und sachlich gesprochen werden kann. Es wird vielen wie mir gehen, daß ihnen die Verwendung des Terminus Autorität in der Pädagogik heute innere Schwierigkeiten bereitet. Und es gibt dafür, wie ich glaube, verschiedene Gründe:

a) Es läßt sich nicht von pädagogischer Autorität als einem abstrakten Modell sprechen, sondern nur von Autorität als Grundlage und Chance erzieherischer Wirkung. Auch die Autorität des Lehrers, des Erziehers, des Vaters ist nicht in dem Sinne natürlich, daß sie in einem sozial leeren Raum überhaupt denkbar wäre. Sie setzt immer bereits strukturierte Lebensverhältnisse mit einem bestimmten verbindlichen Gehalt in dem gesellschaftlich-kulturellen Raum voraus, in dem sich die Erziehung vollzieht und von deren Geltung sie mitgetragen wird.

b) Die unmittelbare Erfahrbarkeit echter personhafter Autorität ist in der technischen Zivilisation, in der konkrete Ich-Du-Beziehungen und offene Handlungsgefüge immer stärker von unpersönlichem Sachzwang und rational hierarchisierten Ordnungssystemen überdeckt werden, immer seltener geworden.

c) Autorität ist aber auch keine pädagogische Veranstaltung. Sie ist überhaupt nicht direkt intendierbar. Wenn Autorität entsteht, und das ist weder voraussehbar noch planbar, so jedenfalls nur, um ein Wort MAX SCHELERS zu variieren, das er auf das Problem der Persönlichkeit anwandte, gleichsam auf dem Rücken der Akte, die sie konstituieren. Autorität kann man daher gar nicht beabsichtigen und nicht ohne Zustimmung behaupten, man kann sie noch weniger affektieren. Man kann sie nur annehmen und diesem Vertrauen zu entsprechen suchen.

d) Auf der anderen Seite muß gerade die Erziehungswissenschaft in ihren pädagogischen Argumentationen zum Problem der Autorität sorgfältig darauf achten, unerkannte Implikationen zu vermeiden, die mit Herrschaftsansprüchen, disziplinären Bedürfnissen oder romantischen und restaurativen Vorstellungen von überlebten Sozialstrukturen zusammenhängen, in denen vielleicht die Glaubwürdigkeit und die Vollmacht von Autorität sich viel fragloser und überzeugender als heute begründen und verstehen ließ, die aber in der heutigen pluralistischen Gesellschaft entweder keine soziale Realität haben oder über deren Legitimitätsanspruch sich jedenfalls kein Consensus erzielen läßt.

e) Hier ist die Soziologie heute der Pädagogik eine unentbehrliche Hilfe. Sie hilft, sozial irrealer Implikationen aufzulösen. Sie erschließt uns in funktionaler Analyse die der Autoritätsbildung zugrunde liegenden oder sie begleitenden gesellschaftlichen Prozesse. Sie schärft uns den Blick für die Unterscheidung verschiedener Strukturformen und Typen autoritativen Verhaltens und der ihnen zugrunde liegenden sozialen Konstellationen⁹⁾. Sie trägt zur Entmythologisierung des Autoritätsbegriffs bei. Sie sagt uns aber nichts über die Qualität, die Werthaftigkeit, die Normativität dieser Beziehungen. Das Autoritätsverhältnis in der Erziehung wird ein pädagogisches Problem aber erst durch seine spezifische Sinnstruktur, durch seine pädagogische Normrelevanz. Darum können wir es wiederum pädagogisch nicht bei dem funktionalen Begriff der Autorität belassen. Wir müssen seinen Ort im pädagogischen Sinnzusammenhang zu verstehen suchen, d. h. zugleich mit seiner strukturellen Analyse seiner pädagogischen Wertstruktur nachgehen. Es ist weder Aufgabe noch Sinn der Erziehungswissenschaft Autorität nur zu postulieren, aber wohl, anthropologische Phänomene daraufhin zu befragen, was an ihnen Erziehungsbedingung ist und wie sie sich erzieherisch auswirken.

II

Der schlichte Tatbestand eines Autoritätsverhältnisses ist doch der: Es verbindet Menschen zu einem nicht auf Vertrag (Nutzen, Interesse, Berechnung), sondern auf ganzheitliche, gewissermaßen antizipatorische Anerkennung, auf positives Vorurteil (also auf Vertrauen) gegründeten und daher relativ dauerhaften Lebensver-

hältnis, in dem der eine „etwas zu sagen hat“, der andere „sich etwas sagen läßt“. Dieses Verhältnis als solches beruht weder auf einer vorgängigen rationalen Diskussion der Gründe des Für und Wider noch auf einer nur tatsächlichen, vorgegebenen Machtüberlegenheit bzw. Abhängigkeit. Es ist weder einfach „gegeben“, noch wird es „gemacht“. Es ist weder eine Naturtatsache noch künstlich hergestellt. Es hat ein Moment eigentümlicher Spontaneität und lebendiger Entwicklungsfähigkeit in sich, die es wachsen und reifen läßt und doch zugleich normiert und in Ordnung hält. Es hat die Eigentümlichkeit an sich, daß es nur je in konkreter Situation gegenwärtig und wirklich ist, darin aber zugleich den Charakter der Unterschiedenheit und der Aufgegebenheit trägt.

1. Nun ist die erzieherische Situation derart, daß wir uns in ihr dem Anspruch der Autorität an uns gar nicht entziehen können. Erziehend sind wir schon immer in eine Situation eindeutiger Zuordnung gestellt, als Vater und Mutter, Lehrer, Meister und Jugendführer, die uns nicht nur eine reale Wirkungschance im Handlungsumgang eröffnet, sondern uns auch durch die an uns gestellte Erwartung unausweichlich fordert, das pädagogische Wohl der uns Anvertrauten vor Gewissen und Öffentlichkeit zu verantworten¹⁰⁾. Solcher Auftrag wird uns aber auch gerade von den zu Erziehenden zugemutet, die unser Voraufsein an Reife, Wertfähigkeit, Weisungskraft für sich selbst als ihr Recht auf Erzogenwerden fordern (eine oft schwere Zumutung) und uns daraufhin ihr Vertrauen als ihren Erziehern schenken. „Wir können eben nicht erziehen, ohne Vertrauen vorauszusetzen, d.h. Autorität zu akzeptieren. Wer uns vertraut, schreibt uns zu, daß wir Autorität besitzen, gegebenenfalls besitzen können“¹¹⁾. Nicht also erst aus der faktischen (charismatischen oder traditionsbegründeten) Herrschaft über die Seele des Zöglings, die der Erzieher zu erreichen vermag (vielleicht aber auch niemals erreicht), kann sich Autorität herleiten. Darin vermag ich MARTIN RANGS¹²⁾ charismatischer Deutung auch der pädagogischen Autorität nicht zu folgen. Sondern ihr Bezugscharakter muß bereits gegeben sein in dem „sittlichen Lebensverhältnis“ (WILHELM FLITNER), das dadurch begründet wird, daß der Erzieher den Anspruch, den er in dieser Situation an sich selbst erfährt, als seine Verantwortlichkeit für andere in seine Handlungsmotivation und in seinen Handlungsentwurf mit hineingenommen hat. Denn Autorität ist sittliche Handlungslegitimation und nicht psychische Virtuosität. Sie ist nicht ein Anspruch, den ich erhebe, den ich auf Grund eines Amtes, einer Stellung, einer unpersönlichen sachlichen Qualität „behaube“, sondern durch den ich in einer existentiellen Verantwortung beansprucht bin. Ich glaube daher, daß WILHELM FLITNER den Ort der Autorität im Erziehungsverhältnis mit Recht so bezeichnet: „In der Verantwortung wird die erzieherische Intention als eine Notwendigkeit jenseits aller Willkür empfangen. Und von da aus wirkt die gleiche Intention auch auf den Erzieher zurück und fordert von ihm, daß er zu dem steht, was ihm erzieherische Autorität verschafft hat, zur Verwirklichung des Geistes, dem er im Zögling Anerkennung schaffen soll. Indem sich der Erzieher selbst unter die Forderung des echten erzieherischen Gehaltes stellt, repräsentiert er ihn und wird echte Autorität“¹³⁾.

2. Ist dieses festgestellt, daß Autorität in der Erziehung nicht so sehr eine

persönliche Gabe als vielmehr eine Zumutung ist, so ist die Frage nach ihrer Genese im Erziehungsverhältnis und ihrer Leistung im Erziehungsprozeß zu stellen. Die Frage nach dem Ursprung der erzieherischen Autorität ist berechtigt. Geht man von dem soziologischen Modell aus, so wird man sich idealtypisch an dem bewußten und strukturierten Nachfolgeverhältnis orientieren wollen. Sucht man jedoch die anthropologische Wurzel des Autoritätsverhältnisses, so sieht man sich in jedem Fall auf seinen Ursprung im Umgang von Erwachsenen mit Kindern verwiesen. Hier ist das existentielle Verhältnis qualitativ Ungleicher nicht Widerspruch, sondern genetische Bedingung und jedenfalls die psychologische und pädagogische Voraussetzung der Entstehung eines personal verinnerlichten Autoritätsbezuges zwischen qualitativ Gleichen. Die analytische Psychologie hat uns in empirischer Forschung den Zusammenhang zwischen Frustration und Aggression (bzw. Regression), zwischen Vater-Mutterbild und dem Streben nach Selbstidentifizierung, zwischen den frühkindlichen Erfahrungen der Geborgenheit in Gefühlsicherheit und in tragenden Ordnungen und der Entstehung von Selbstkraft und Bindungsfähigkeit erkennen lassen. Die Vorgabe des Autoritätsverhältnisses, noch keineswegs dieses selbst, ist das Urvertrauen, das, ich möchte sagen, kreatürliche Vertrauen des Kindes, daß ihm von Menschen Gutes kommt. Und ihm korrespondiert das gewiß nicht mehr naturhafte, sondern sozial und kulturell an sehr bestimmte Voraussetzungen gebundene Zutrauen, das ihm als künftigem Glied der Gemeinschaft entgegengebracht wird (als „auch Einer“, dessen einstige Partnerschaft und Selbständigkeit erwartet wird). Dem Kind, das sich niemand zugehörig, „zu eigen“ fühlen darf, das sich selbst überlassen bleibt, wie dem Kind, das in sentimentaler Verwöhnung und Distanzlosigkeit zum „Eigentum“ gemacht und damit außerhalb seines Kindseins gesetzt wird, muß diese Lebensicherheit fehlen, die erst den Aufbau eines normmotivierten Hörens, eines im Bejahtwerden Gebundenseins, einer Kraft zur Verinnerlichung von Ansprüchen an Verzicht und Ich-einschränkungen möglich macht. In seinem Buch von der „Pädagogischen Atmosphäre“ deutet BOLLNOW die erzieherische Bedeutung des Vertrauens dahin, „daß in ihm der Mensch auf seinen sittlichen Kern hin beansprucht ist“¹⁴). Im Vertrauen liegt in der Tat die Voraussetzung des „ethischen Grundkönnens“, der Keim der erzieherischen Autorität, insofern in ihr das Sollen noch in der Geborgenheit des persönlichen Bezugs, das Können in der Ermächtigung des Dürfens erfahren wird. LANGEVELD zeigt, wie daher „die Autorität unter einer doppelten Spannung steht, der Spannung zwischen Gehorsamsforderung und Selbständigkeitspflicht einerseits und zwischen Selbständigkeitsforderung und Selbständigeinkönnen andererseits. Der Erzieher fordert Gehorsam gegenüber seiner Autorität, anerkennt jedoch die Selbständigkeitspflicht des Zöglings und fordert also *mit* Gehorsam *zugleich* Selbständigkeit (d. h. Übernahme von Verantwortung); diese jedoch steht in einem Spannungsverhältnis zu dem Selbständigeinkönnen des Kindes. Hier also wird ganz deutlich sichtbar, wie sehr die Autorität auf einem Vertrauensverhältnis beruht. Der Erzieher muß Vertrauen schenken, da er Selbständigkeit fordern muß. Das Kind muß sein Vertrauen schenken, weil es das Wagnis eingehen muß, etwas zu befolgen, was es selbst nicht zu beurteilen ver-

mag“¹⁵). Dies spannungsvolle Verhältnis, in dem sich das Phänomen Autorität konstituiert, hat also einen dialogischen Charakter. Es ist nicht vorgegeben, es bildet sich, wenn das Kind zur personalen Ich-Du-Beziehung reif geworden ist, zu jenem Ineinander von Nähe und Distanz, von Gegenseitigkeit und Getragensein, das MARTIN BUBER als ein Verhältnis der Umfassung beschrieben hat. Es setzt andererseits Aufgabenverständnis und daher die Möglichkeit von geistiger Kommunikation, von Einverständnis handeln voraus. Erst das sprachlich entwickelte Kind, das in dem persönlichen Anspruch des Erziehers ein motiviertes Wollen und eine, wenn auch elementare Begegnung in einem Dritten, einem geistigen Band, zu erfahren vermag, und wohl auch erst das Kind, das in der Erfahrung eines ziellosen Wollenkönnens an seiner Verunsicherung zu leiden begonnen hat, ist für die Erfahrung von Autorität aufgeschlossen.

Wir fragten, welchem anthropologischen Bedürfnis die Erfahrung von Autorität korrespondiert. Auf Autorität angewiesen ist der Mensch als ein auf Handlungsfähigkeit in offener Welt angelegtes, zum Handelnkönnen aber erst zu befreiendes Wesen, der Mensch in seiner Berufung zu geschichtlicher Existenz. In der Grunderfahrung des Kindes ist Wertempfänglichkeit und Bindungsfähigkeit an das im konkreten menschlichen Bezug erfahrene Weltvertrauen gebunden. Intentionales und rechenschaftsfähiges Handeln aber bedarf schon immer geschichtlicher Vermittlung, der sprachlichen Auslegung und Deutung, der Selbstvergewisserung in Situationen, auf die kein angepaßtes Verhalten, sondern ein normbestimmtes Antworten erwartet wird. Das ist für das Kind Autorität, was ihm Ansprüche an sein Gutseinwollen motiviert, was es in den Augen derer, die es liebt, gut sein läßt, was ihm darin Sicherheit gibt, worin es in gemeinsamer Welt selbst sein kann. Dazu autorisiert Autorität als stellvertretende Hilfe zur Ausbildung von Werthaltungen, zu Bindungsfähigkeit und Engagement, zu Sozialität und Personalität. Als normative Einstimmung und eben nicht als anpassende Gewöhnung (diesen Sinn erhält Gewohnheitsbildung erst im 18. Jahrhundert) hat schon ARISTOTELES die Erziehungshilfe zur Handlungsfähigkeit, zur echten sozialen und ethischen Praxis begriffen.

3. Eine neue Dimension hat dann das pädagogische Problem der Autorität indessen mit der Reflexion auf den Zwiespalt zwischen Lebenswelt und Erziehungswelt, mit dem Zweifel an der Selbstverständlichkeit des geschichtlich tradierten Normengefüges für das Leben des Individuums, mit der naturrechtlichen Kritik an Staat und Gesellschaft, mit der neuzeitlichen Wendung zum Subjekt bekommen. In dieser Dimension erst erscheint Autorität auch als pädagogische Aufgabe. Jetzt wird das Problem der Autorität zeit- und gesellschaftskritisch, ein Problem der erzieherisch wirksamen Welt (ein pädagogisches Reformmotiv). In dieser stets von der Gefahr des Pädagogismus bedrohten Gestalt (das hat niemand deutlicher als THEODOR LITZ gesehen) ist es uns heute zu einer Frage unserer erzieherischen Verantwortung geworden. Es erscheint doch dies heute als das dringende Problem der Autorität, ob und wie das Normvertrauen, wenn es in den Ordnungen des Zusammenlebens erschüttert ist, ob und wie die Vergewisserung maßgeblicher Prinzipien der Weltinterpretation und der Gesittung im Medium der erzieheri-

schen Begegnung wiederherzustellen sind. Schon auf dem Höhepunkt der pädagogischen Bewegung, als der Autoritätsverzicht des Erwachsenen mit der Entfaltung der schöpferischen kindlichen Kräfte begründet wurde, erkannte MARTIN BUBER die erzieherische Verantwortung im Aufbau neuer Autorität: „Was wir Erziehung nennen, die gewußte und gewollte, bedeutet der Auslese der Welt, gesammelt und dargelegt im Erzieher, die entscheidende Wirkungsmacht verleihen¹⁶⁾. Und eine Generation später führt HANNAH ARENDT die Krise einer autoritätsverzichtenden laissez-faire-Pädagogik auf die Abdankung der Erwachsenen zurück, „die sich als Eltern und Erzieher gewissermaßen weigern, eine der elementarsten Funktionen in jedem Gemeinwesen, das Hineinleiten derer, die durch Geburt neu in die Welt gekommen und daher in ihr notwendigerweise Fremdlinge sind, zu übernehmen und so die Kontinuität dieser gemeinsamen Welt zu sichern“¹⁷⁾.

III

Das Problem der Autorität in der Erziehung muß daher wohl in einer doppelten Weise angegangen werden:

1. in der Weise einer pädagogischen Kategorialanalyse,
2. in der Weise einer pädagogischen Situationsanalyse.

Beide Aspekte eröffnen einen weiten Horizont von Fragestellungen, die noch keineswegs hinreichend ausgearbeitet worden sind. Zu einer konkreten Analyse des ersten Fragenkreises hat die Psychologie, zum zweiten die Soziologie wesentliche Beiträge zu leisten. Ich möchte mich zu dem ersten Problemkreis hier darauf beschränken, die Frage nach der Normstruktur des Autoritätsverhältnisses zu exponieren und die konkreten Fragen, die sich daraus für die Erziehungssituation in unserer Zeit ergeben, im Anschluß daran nur anzudeuten versuchen.

1. Wir können uns der Frage nicht entziehen, was Autorität als Phänomen der geistigen Wirklichkeit eigentlich sagen will, welches der Sinn des Maßgeblichen im Autoritätsverhältnis sein mag, welcher Bezug zum Erziehungsproblem sich von daher ergibt.

a) Die erste Frage ergibt sich aus dem Beziehungscharakter der Autorität. Autorität „ist“ man nicht von selbst, wie man Mutter, Vater und Lehrer „ist“, kraft Natur, Verfügungsmacht oder Amt. Man „hat“ sie nicht für sich, wie einen Besitz, eine Begabung, eine erworbene Eigenschaft (Klugheit oder Willensstärke, Wissen und Bildung). Sondern Autorität hat man immer nur für andere, Autorität kann man nur für andere „werden“¹⁸⁾. Wer für einen anderen Autorität wird, wird damit von ihm als maßgeblich anerkannt, als jemand, zu dem man aufschaut, dessen Wort gilt, nach dem man sich richten muß, weil er ein Wertvertrauen rechtfertigt, und zwar ein solches, das im Eindruck nicht nur seiner Überlegenheit, sondern seiner Wertgarantie seine Wurzeln hat (. . . „daß es diesen Menschen gibt“). Autorität ist daher auch nicht ohne Resonanz, ohne gegenseitige Offenheit. Sie ist ein gegenseitiges Verpflichtungsverhältnis wie der pädagogische Bezug. Autorität beruht immer auf Anerkenntnis derer, die an einem Menschen Autorität erfahren.

Daher begründet der einseitige Anspruch auf Autorität noch keineswegs ein Autoritätsverhältnis. Daher läßt sich Autorität überhaupt nicht „durchsetzen“ oder erzwingen. Die Aufgeschlossenheit für ihre Erfahrung kann allerdings zeit- und personengebundenen Widerstände und Sperrungen unterliegen, die nur Geduld überwindet. Autorität ist kein Dauerzustand; aber sie hat etwas eigentümlich Übergreifendes, Großmütiges, Zwingendes an sich. Denn diese Zuerkennung verleiht andererseits ja nicht erst Autorität, sie ist selbst schon Wirkung des Autoritativen, das sich Geltung verschafft, das zu einer inneren Anerkennung, zu Glauben, Vertrauen, Gehorsam fast wider Willen nötigt. Der Labilität des individuellen Verhältnisses steht also ein eigentümliches Moment der Verweisung von der Person fort auf eine höhere Wertinstanz hin in der Selbstlegitimierung der Autorität gegenüber, der Verweis auf eine überpersönliche Wertinstanz jenseits aller Willkür, die beide übergreift, den Autoritätsträger und den Autoritätsgetragenen. Ein normativer Gehalt durchwaltet dieses persönliche Verhältnis wie ein Medium, das die Ansprache ermöglicht, wie ein geistiges Band, das zusammenhält, wie ein bonum commune, das, wenn auch nicht als solches Umgreifendes schon erkannt, dennoch das eigentlich Verbindende und Verbindliche in diesem Verhältnis darstellt, dasjenige, das dieses Verhältnis ebenso trägt, wie es von ihm getragen wird.

b) Damit hängt das eigentümliche Ineinander von Personbindung und Sachbindung im Autoritätsverhältnis zusammen. Es läßt sich seinem Wesen nach nicht auf Triebmotivationen zurückführen oder beziehen. Es hat nichts zu tun mit den psychologischen Mechanismen der Ich-Dominanz und der Ich-Projektion¹⁹⁾. Es würde sich bei solcher Loslösung aus seinem Sinnzusammenhang notwendig in sein Gegenteil verkehren, in ein „autoritäres Syndrom“ (ADORNO). Autorität hat nie ein Mensch schon als diese individuelle psychische Persönlichkeit, sondern erst durch einen übergeordneten Lebensbezug und einen höheren Lebensgehalt, der durch ihn hindurch anschaulich wird und existentiell in Erscheinung tritt, „als“ dessen Repräsentant er Vater, Mutter, Lehrer, Meister, Jugendführer ist. „Der Sache nach“ ist daher in der Tat wohl die institutionalisierte Autorität der „sittlichen Lebensordnungen“ — wie sie SCHLEIERMACHER genannt hat — früher als die persönliche Autorität. Aber eben ihr Autoritätsgehalt ist es, der durch ihre zunehmende Abstraktheit, ihre bürokratische Apparatur und die Professionalisierung ihrer Träger immer unsichtbarer und ungreifbarer geworden ist. Die Folgen für die Würdestellung des Lehrers, der ein Berufstyp geworden ist, hat uns ALOYS FISCHER²⁰⁾ an dem Beispiel „Erziehung als Beruf“ deutlich gemacht. Seine Amtsstellung gibt dem Lehrer heute nicht mehr eine institutionelle Sicherung für die Behauptung einer Autorität, die er sich nicht erst selbst erworben hat, durch persönliche Verinnerlichung des Anspruchs seines Auftrags, die nicht durch ihn hindurch erst sichtbar wird als Mittler zwischen Person und Sache.

Ein pädagogisches Thema ist das Problem der Autorität erst in dieser Verunsicherung der institutionalisierten Normen geworden, das Problem ihrer Vermittlung. Das, was einem Menschen autoritativ wird, ist ihm von Menschen vermittelt, vorgelebt, dargestellt, bildhaft und nachvollziehbar gemacht worden. Es ist nicht personunabhängige, ich-neutrale Sachlichkeit. Es hat immer (wie das Ethos der

Berufe, wie die Gewissensdimension des wissenschaftlichen, sozialen, politischen Handelns, wie das Kategoriale des wahrhaft Verstandenen und Eingesehenen) bindend-verpflichtenden, Verantwortung weckenden und herausfordernden Normcharakter. Dieser existentielle Bezug bleibt in der Autoritätserfahrung auch dann erhalten, wenn diese sich vom Kind zum jungen Menschen grundlegend wandelt, wenn sie sich löst von der gefühlhaften Identifizierung mit der Person des Erziehers, wenn der Reifende die persönliche Autorität des Erziehers gerade um der Autorität der Normen willen kritisch in Frage zu stellen beginnt. Eben dann ist es die große Chance des Erziehers, das Autoritative als das erfahren zu lassen, unter dessen Gesetz und Anspruch Erzieher und Zögling gemeinsam stehen, als die Autorität der Wahrheit, der im Gewissen erfahrenen sittlichen, religiösen und Wahrheitsnormen selbst. Diesen Weg hat PLATON beschrieben als den Weg aus der Selbstverborgenheit in die Freiheit des Selbstseins unter der Zucht der Sache, als einen Weg, auf dem in der Gemeinsamkeit des Strebens ein Licht in der Seele entzündet wird, „das sich nun selber nährt und mehrt“²¹⁾. Ganz loslösbar von menschlichem Grunderlebnis, von Vater-, Lehrer-, Meistererfahrung ist indessen nie, was mir Autorität geworden ist. Es geht nie restlos im Rationalen, in dem nur logisch Zwingenden, im abstrakten Anspruch auf. Selbst wenn wir von der Autorität eines Gelehrten sprechen, meinen wir die wissenschaftliche Persönlichkeit, nicht nur ihre Leistung.

Durch ihren Normbezug und ihre persönliche Hafttiefe unterscheidet sich die Maßgeblichkeit der Autorität von derjenigen der sachlichen Kompetenz, die ihrem Wesen nach zur entpersönlichten Information, zur rein sachhaften Exaktheit tendiert. Ihre äußerste Form ist der Computer²²⁾. Sie unterscheidet sich durch ihren sachlichen Gehalt und ihre Situationsbezogenheit jedoch auch wieder von dem einseitigen Wahlverhältnis zu dem Wertvorbild einer Person²³⁾. Sie geht in ihrer Nachbildung jedenfalls nicht auf. Ebenso wenig, wie Autorität notwendigerweise mit einem Ich-Ideal verbunden ist, ist Autorität ohne weiteres mit einem sozialen Führungsanspruch identisch. Dann jedenfalls nicht, wenn wir mit TH. GEIGER Führung als „Nachfolge eines Wir gegenüber seinem Organ“ aufzufassen haben. Die Nachfolge eines Menschen gegenüber einem anderen ist nicht Führung. Aber in der Tat sind Vorbild und Führung wohl die primären und unmittelbarsten Realisierungen der Autorität.

c) Führen oder Wachsenlassen ist in der Erziehung keine Alternative. Auch Autorität und Partnerschaft braucht es nicht zu sein. Die kritische Frage aber ist diejenige nach dem Verhältnis der Autorität zur Macht. Im Erziehungskollektiv MAKARENKO zeigt sich vielleicht am deutlichsten die Ambivalenz des Autoritätsproblems²⁴⁾. Eigentlich autoritativ sind für MAKARENKO die „Perspektiven“ des Kollektivs, die für den Menschen zu persönlichen Perspektiven werden sollen. Aber sie müssen erst organisiert werden. Und indem das Kollektiv diese Wirklichkeit erst schafft, muß es Unterordnung unter den Willen der Führenden verlangen und Zwang zur Durchführung dieses Führungsanspruchs bereitstellen. Die Führung aber wird damit autoritär. Autorität begründet sich nämlich jetzt nur noch mit dem imperativen Mandat, mit der Vorrechtsstellung und der Befehlsgewalt von

Diensthabenden und Funktionären, die die „Stärke und Macht des gesamten Kollektivs“ repräsentieren und in dessen Dienst – so heißt es jetzt – ihrem Verhalten „die nötige Autorität verleihen“. Entscheidend scheint mir dabei der technische Gebrauch von Autorität, der diese als selbstwirksame geistige Mächtigkeit, als eine solche, die eine gewaltlose Führung möglich macht, tatsächlich ausschließt. Hier liegt die Gefahr. Autorität schafft die Versuchung der Machtausübung, in der sie sich korrumpiert. Machtkonstellationen haben die Neigung in sich, sich durch Autoritätsanspruch zu rechtfertigen. Jede Autorität ist riskant, weil sie immer die Gefahr des Machtmißbrauchs in sich schließt. Gleichwohl ist sie – wo sie rein ist – durch sich selbst Mächtigkeit. Aber diese Mächtigkeit ist nicht Unterdrückung, sondern im Gegenteil Urheberschaft (auctoritas kommt von auctor esse), durch das, was sie bewirkt, durch die Möglichkeiten, die sie aufschließt, durch die Kräfte, die sie weckt und mobilisiert, eine Mächtigkeit, die ihrerseits ermächtigt, die denjenigen, den sie bestimmt, nicht überwältigt oder lähmt, sondern gerade autorisiert, zur Freiheit autorisiert und aufruft, die ihn bindet, um ihn freizumachen, die seinen Eigenwillen einschränkt, um ihn über sich zu erheben, die ihm Möglichkeiten konkreter Freiheit erschließt, die er ohne die Eröffnung solcher Perspektiven, die ihn für höhere Aufgaben und Ziele in Anspruch nehmen, nicht haben würde. In einem Handbuchartikel zum Begriff der Macht²⁵⁾ lesen wir (A. GEHLEN): „Auctor ist, wer etwas ins Dasein fördert, wer eine Wirklichkeit denkend und handelnd neu definiert und aufschließt, derart, daß für andere Menschen neue Tätigkeitssphären geöffnet und neue Freiheitsgrade gesetzt werden. Diese Qualität kann Machtkonstellationen zukommen oder fehlen“. Ist diese Qualität der Vollmacht überhaupt an Machtkonstellationen gebunden? Verwandelt sie nicht vielmehr gerade diese von innen heraus?

Die andere Seite der Autorität ist, – gegenüber der garantierten Macht –, daß sie stets den Träger der Autorität ebenso bindet wie den, der ihr gehorcht. Darin liegt ihre Verantwortungsstruktur, daß sie eine Verantwortlichkeit ist, die ihrerseits Verantwortungsbereitschaft weckt. Denn „die Maßgeblichkeit der Autorität besteht in einem Anspruch, der freie Antwort erwartet und die Angeredeten insofern ‚verantwortlich‘ macht. Die Freiheit ist hier so wenig entbehrlich, daß sie gerade durch das Autoritätsverhältnis in die Lage kommt, sich durch ‚angemessenes‘ oder ‚unangemessenes‘ Verhalten als gut oder schlecht zu qualifizieren²⁶⁾.“

Wenn wir also von dem erzieherischen Sinn der Autorität sprechen, so müssen wir uns die breite Skala der Möglichkeiten und Situationen vor Augen halten, in denen er sich erfüllen kann.

Autorität kann in einem Nachfolgeverhältnis sichtbar werden, das auf persönlicher Bindung beruht, auf einer fordernden Freundschaft, deren erzieherische Kraft in der polaren Spannung von Autorität und Freiheit vielleicht die Jugendbewegung erst wieder neu entdecken mußte.

Autorität kann sich aber auch verwirklichen, wo es gelingt, im partnerschaftlichen Zusammenwirken den fordernden Gehalt eines sachorientierten Arbeitens an einer gemeinsamen Aufgabe erzieherisch lebendig zu machen.

Autorität spricht in dem „liebenden Kampf“ (KARL JASPERS), wenn Lehrer und Schüler unter Verzicht auf Rechthabenwollen sich an einem gemeinsamen Problem der Offenheit der Wahrheit stellen (*amicus Plato, magis amica veritas*), oder wenn in einer pluralistischen Wertwelt das Verbindliche gemeinsamer Überzeugungen aufleuchtet.

Autorität wird aber auch ebenso in der Gruppe und in der Polis erfahren, wenn die Normen des Zusammenlebens, wenn der Geist der Gesetze dem Einzelnen als Anspruch an sein Selbstsein, als Herausforderung seiner persönlichen Verantwortungsbereitschaft begegnen.

2. Ich habe nicht mehr als einige struktur- und werttheoretische Erwägungen zu dem pädagogischen Problem der Autorität anzubieten gehabt. Können sie beitragen, Fragen und Aufgaben der gegenwärtigen Erziehungswirklichkeit und des gegenwärtigen Erziehungsverständnisses *sub specie auctoritatis* neu zu sehen? Vielleicht können sie nicht mehr als auf die prinzipiellen Schwierigkeiten aufmerksam machen, vor denen die erziehungswissenschaftliche Problematik hier steht. Es handelt sich bei dem Problem der Autorität einerseits um eine Prinzipienfrage der Erziehungsphilosophie. Andererseits aber um ein sehr konkretes Strukturproblem der heutigen geistigen, sozialen und politischen Wirklichkeit. Besonders die Verflechtung der pädagogischen und der politischen Dimension ist bei diesem Problem nicht zu übersehen. Damit werden empirische, soziologische und psychologische Erhebungen und Analysen als Unterlagen der Urteilsbildung unerlässlich. Rein quantifizierende Methoden können dabei wohl in die Gefahr geraten, qualitativ Ungleichartiges zu egalisieren und sich durch die Rationalisierung des Irrationalen mit ihrem Ziel in Widerspruch zu bringen. Sie bedürfen, um erziehungswissenschaftliche Aussagen begründen zu helfen, der Ergänzung durch hermeneutische Methoden einer kritischen und differenzierten Normenanalyse und Strukturtheorie²⁷⁾. Denn aus dem Problem der Autorität läßt sich das Problem der Normrelevanz und Normenbildung nicht ausscheiden. Ebenso wenig allerdings auch das Problem des Wandels der Erscheinungsformen, der Begründungsweisen und der Modellmodelle von Autorität.

Lassen Sie mich zum Schluß einige der vielfältigen Anlässe und Fragen wenigstens andeuten, bei denen sich die Erziehungswissenschaft heute auf diese Problematik hingewiesen findet.

a) Die Problematik der Autorität setzte ein in der Situation des Generationenkonflikts („Väter und Söhne“) in der spätbürgerlichen Gesellschaft. Sie kam der theoretischen Pädagogik eigentlich erst unter dem Eindruck des Suchens der Jugendbewegung nach „neuer Autorität“ zum Bewußtsein. Sie tritt uns nach dem Kriege unter dem Eindruck der gesamtgesellschaftlichen Veränderungen, des Lebensraums, der Arbeitswelt, des Sicherheitsbedürfnisses junger Menschen, der Wandlungen auch in der Basisstruktur der Gesellschaft, in der Familie nahe²⁸⁾. Der emotionalen Bindungskraft der Familie entspricht nicht mehr ihre objektive normproduzierende und sozialintegrierende Potenz. Ihre Privatisierung und Selbstreservierung gegenüber der Großgesellschaft zeigt ihre erzieherische Ergänzungs-

bedürftigkeit durch soziale und politische Ordnungsbilder an, die nur im öffentlichen Erziehungsraum, in Schule und Jugendführung gewonnen werden können. Die Autoritätskonflikte aus der Generationenspannung sind zurückgetreten (wenn auch, besonders in den noch erhaltenen patriarchalisch-autoritären Familienstrukturen nicht verschwunden). Dafür sind neue Autoritätsprobleme entstanden: Nun aus der Spannungslosigkeit und dem Autoritätsverzicht der Erwachsenen ebenso wie aus der Rollenverschiebung von Vater und Mutter, der „Unsichtbarkeit des Vaters“²⁹⁾ und dem psychischen Druck der mütterlichen Dominanz³⁰⁾, aus der Labilität, der Normunsicherheit, der ängstlichen Erziehungssorge und Leistungsstimulanz auch in der partnerschaftlichen Familie mit verinnerlichter Autoritätsstruktur, aus der inhaltlichen Entleerung des Familienlebens im Zusammenhang mit der Außensteuerung des Konsumverhaltens.

b) In den Diskussionen zur Jugendfrage³¹⁾ hat die radikale These von der konkretistischen, angepaßten, erwachsenen Jugend ohne Eigenleben, Normensuche und Leitbild einer differenzierteren Auffassung Platz gemacht, aber doch auch Fragen aufgeworfen: Nach der Echtheit der von angeblich 55 Prozent der Jugendlichen geäußerten Autoritätsbejahung in ihrer Erziehung, nach der Korrespondenz von Ich-Schwäche und autoritären Verhaltensweisen bei der auffälligen Jugend, nach neurotischen Hintergründen des Anpassungszwangs, nach der Hafttiefe der Wertorientierung und der Normeninternalisierung auch da, wo eine erstaunliche Konstanz der jugendlichen Suchleitbilder und Orientierungsleitbilder wohl einen weitgehend unbewußten Wunsch nach einem von der Erwachsenenwelt akzeptierten Verhaltensstil und die offene Bereitschaft zur Anerkennung nicht nur von Leistung, sondern auch von übergreifenden Zielen und Normbildern erkennen läßt.

c) Es ist nicht Zufall, daß das Autoritätsproblem heute nirgends pädagogisch so ernst genommen und so umfassend reflektiert zu werden scheint wie in den erzieherischen Bemühungen der pädagogischen (sozialen und politischen) Jugendarbeit³²⁾. SCHEFF nennt es mit Recht die „Antwort auf ein neues, erst mit der egalitären Gesellschaft gegebenes und in gewisser Weise bisher unbekanntes Erziehungsbedürfnis“. Wurde die Freiheit ehemals durch die Herrschaft von Menschen über Menschen bedroht und in diesem Zusammenhang der Autorität abgesagt, so wird sie es heute viel mehr durch die undurchsichtige und unkontrollierbare Machtstruktur indirekt wirkender Einflußkräfte, die in dem technokratischen Charakter der Gesellschaft ihre Wurzeln haben und denen die Jugend besonders hilflos ausgeliefert ist, je weniger sie sich von ihnen distanzieren kann: von den Suggestionen der Massenmedien und der Reklame, von der Reizüberflutung, von dem Konsumzwang, von der oft nur funktionalen Einspannung in anonym bleibende Produktionsprozesse. Die weithin beobachtete Passivität der Jugend in ihrem Freizeitverhalten ist ebenso nur ein Symptom wie die Feststellung des Jugendberichts der Bundesregierung³³⁾, daß zwar 60 Prozent der deutschen Jugend formal „demokratisch“ eingestellt ist, aber nur ein Drittel davon ihrer aktiven Verpflichtung daraus auch bewußt ist (ebensoviel, 20 Prozent, sind „intensiv“ demokratisch wie autokratisch!). Eine demokratische Erziehung, die ein freies Sozialverhalten, eine sinnvolle und auswählende Kulturteilnahme, geistige Selbst-

beanspruchung und selbständige Verantwortungsbereitschaft ermöglichen will, sieht sich heute in den verschiedensten Formen dem Problem der Autorität konfrontiert: Sei es die Forderung nach der Ermöglichung einer Kulturpubertät; sei es das Problem der „Personalisation“ und der Werterziehung in der offenen Jugendsituation des Freizeitraums; sei es die experimentierende Verwirklichung indirekter Führungsformen und neuer Ordnungsvorstellungen, die sich aus der Einsicht in die Verschränkung von Einzelwohl und Gruppenwohl, d. h. „von unten“ legitimieren, die das Bedürfnis wecken, die Mittel der Verständigung zu vervielfältigen und sozialaktiv eigene Initiative und Verantwortung zu übernehmen; sei es das grundsätzliche Problem der Erziehung zur Verantwortung selbst in der Zuspitzung zu der Frage nach dem dialektischen Verhältnis von „Engagement und Reflexion“ in Situationen der Ernstbeanspruchung und der Bewährung³⁴). Die Frage nach dem „Grund“ der Autorität, nach der Maßgeblichkeit, nach der Möglichkeit konkreter Freiheit ist implizit oder offen in allen diesen Erziehungsbemühungen gestellt.

d) In den Fragen, die der Schulunterricht heute stellt, erkennen wir die Bedeutung des Autoritätsproblems nur dann, wenn wir es nicht zuerst und vordergründig auf dem Randgebiet der Sicherung von Disziplin und Ordnung sehen³⁵), sondern im Zentrum des geistigen Auftrags der Schule selbst. Wir erkennen auch dann erst, in welchen inneren Zusammenhang das Autoritätsproblem alle Felder der erzieherischen Verantwortung heute rückt. Vielleicht hat ADOLF REICHWEIN diese Aufgabe einer „neuen Ordnung“, einer „Bereitschaft für das Kommende“ zuerst und am klarsten gesehen, wenn er das Problem zeitgemäßer Autorität in seinem „schaffenden Schulvolk“ so zur Sprache brachte³⁶): „Die achtungsvolle fragende Hinneigung des strebenden Kindes und die liebevolle, helfende Hingabe des erfahrenen Erziehers schließen einen geheimen Bund, der die Grenze zwischen beiden nie in einer verlogenen ‚Gleichheit‘ verwischt, aber, im Gegensatz zu der tödlichen stockbewehrten ‚Distanz‘ von vorgestern, aus dem Abstand des Könnens und der Erfahrung, aus ihrer Spannung Kraft entbindet und Leben schafft.“

Demgegenüber vermittelt unsere Schule weitgehend wohl noch eher die Erfahrung des autoritären Zwangs, nicht nur in ihren Unterrichtsmethoden, sondern mehr noch durch ihre Reglementierung, durch ihre bürokratisierten Formen, durch die Auflage einer sozialen Siebungsfunktion, durch den Leistungsdruck des „forcierten Lernens“, unter den sie geraten ist³⁷), durch ihre stoffliche, nur verbal verarbeitete Überlastung, durch ihr Ausweichen in Fachlichkeit. Es gibt die Gefahr des Ausweichens vor der pädagogischen Autorität in die des Fachmannes, in der sich die persönliche erzieherische Verantwortung hinter der unpersönlichen sachlichen Kompetenz und dem Ansehen einer Wissenschaft versteckt; sie liegt dem Selbstbewußtsein des Fachlehrers sehr nahe.

Wir verengen das Problem andererseits aber, wenn wir es mit der Entgegensetzung von schüler-orientiertem und lehrer-orientiertem Unterrichtsverhalten schon für gelöst halten. Die Einmischung politischer Wertungen (autoritär-demokratisch) kann hier die pädagogische Situation auch verfälschen. Nicht nur wegen ihrer inneren Komplexität, sondern weil die geistige Mobilisierung des Schülers

nur gelingen kann, wenn er auch die Erfahrung der inneren Grenze macht, des Nichtverfügbaren. Hier wird ihm *der* Lehrer zur Hilfe, den er selbst als Fragenden erlebt, der nicht vorgibt, alles zu können und alles zu wissen, der zeigt, „daß dasjenige, dessen Mittler er ist, auch für ihn selbst Autorität besitzt“³⁸⁾.

Es ist, wenn ich es richtig sehe, ein Grundanliegen der heutigen didaktischen Reflexion, die nun seit Jahren im Vordergrund steht, solchen echten befreienden geistigen Kontakt zwischen Lehrer und Schüler einerseits, zwischen Sache und Person andererseits wieder möglich zu machen, in dem die bildenden Gehalte „exemplarisch“, d. h. aber als sie selbst in ihrer Verbindlichkeit und in ihrer aufschließenden Kraft am Problem begegnen und einsichtig werden können. „Ergriffenes Ergreifen“ (M. WAGENSCHNIG), das ist meiner Meinung nach auch eine Formel für die Erfahrung von echter Autorität.

Schließlich steht die Schule heute in einer besonderen Situation der Selbstbehauptung gegenüber dem immer stärkeren Eindringen technisierter und entpersonalisierter Unterrichtsmodelle in einen Bezirk persönlicher geistiger Verantwortung, gegenüber einer Inflation der Orientierungsmittel, die es mit sich bringt, daß die Schule mit ihrem Anteil am Aufbau der Weltsicht des jungen Menschen längst nicht mehr an erster Stelle steht, gegenüber dem Zwang zu einer dauernden Auseinandersetzung mit der Macht des Diffusen in ihrer Umwelt und mit ihr unerprobt zudiktierten Fächeransprüchen und überzogenen Stoffzielen im eigenen Bereich. Es scheint, daß wir heute an einem Punkt sind, an dem die Autorität der Schule selbst, nicht als gesellschaftliches Instrument („Schule im Regelkreis“), nicht als Informationsanstalt, nicht als Ausbildungsstätte, sondern als Ort geistiger Begegnung und bildender Auseinandersetzung zum Problem geworden ist³⁹⁾. Eine Reihe von Veröffentlichungen sieht diese Krisenerscheinungen⁴⁰⁾. Das Problem der Autorität wird auch in diesen Diskussionen zur Bildungssituation in der Schule zumindest als Hintergrundproblematik sichtbar: angesichts der Diskrepanz zwischen der Kapazität von Schule und den Bildungsbedürfnissen unserer Zeit, zwischen der Forderung nach Anpassung und dem Anspruch des geistig Normativen, zwischen dem geistigen Auftrag des Lehrers und seiner Berufssituation.

Es stehen gründlichere Untersuchungen noch aus, die die interpersonale, soziale, inhaltliche und methodische Struktur der Schule einmal systematisch auf ihre Bildungswirkung hin, auf die Bedingungen und Chancen ihrer maßgeblichen Wirkung auf geistige Haltung und Lebensorientierung hin zum Gegenstand machen. Sie müßten die Zeugnisse Erzogener über ihre Erziehung literarisch, biographisch, phänomenologisch durchleuchten. Sie müßten die Kernerfahrungen geistiger Resonanz, bildender Begegnung, geistiger Autorität im sozialen Umgang, existentieller Erweckung struktur- und werttheoretisch analysieren. Bildungsökonomische und bildungssoziologische Gegenwartsanalysen sind nötig; aber sie genügen nicht, die Frage nach dem Maßgeblichen und Verbindlichen in einem für unsere Zeit gültigen Schulverständnis zu beantworten. Vielleicht kann für dieses WENIGERS Kategorie der „Vorwegnahme“ hilfreich sein⁴¹⁾, die er dem Traditionalismus in unserem Schulverständnis entgegenstellt und in der er die Maßgeblichkeit der Schule be-

gründet sieht: „Die Vorwegnahme nimmt das Bild der Zukunft als Realität in das gegenwärtige Bildungsleben hinein und läßt es, mag es sonst noch nicht gelten, hier das Leben der Schule, die Formen der Begegnung und ihre Inhalte gestalten und so den Beweis des Geistes und der Kraft geben.“

Ich wollte in meinen Ausführungen zu einer Entkrampfung und Entideologisierung des Autoritätsverständnisses in der Pädagogik beitragen. Es ist aufschlußreich, daß sich die Frage nach Wesen und Aufgabe der Autorität gerade in der demokratischen Gesellschaft heute in fast allen Feldern der Erziehungswirklichkeit zu stellen beginnt, wenn auch unter sehr verschiedenem Namen und in anderen als soziologischen Zusammenhängen. Es geschieht dies weder unter dem Zeichen einer ohnmächtigen Kulturkritik noch einer restaurativen Ideologie, sondern aus der Verantwortung für die Offenheit der Zukunft heraus und aus der Sorge für die konkrete Freiheit des Menschen innerhalb der technischen Zivilisation und des Anpassungszwangs ihrer sekundären Systeme.

Anmerkungen

- 1 ÉMILE, deutsch hrsg. v. M. RANG, Stuttgart 1963, S. 114.
- 2 PLATON: Der Staat 590 Cf.
- 3 Vgl. R. HEINZE: Auctoritas, in Hermes XVI, 1925; HANNAH ARENDT: Was ist Autorität? in Fragwürdige Traditionsbestände im politischen Denken der Gegenwart, Frankfurt 1957, S. 117 ff.
- 4 Vgl. J. KOPPER: Autorität und Selbstbewußtsein, Studium Generale 1964, 12.
- 5 Vgl. H. SCHELSKY: Der Mensch in der wissenschaftlichen Zivilisation; H. LÜBBE: Zur politischen Theorie der Technokratie. In: Staat I, 1, 1962.
- 6 Vgl. KARL MANNHEIM: Mensch und Gesellschaft im Zeitalter des Umbaus, Darmstadt 1958; Diagnose unserer Zeit, Zürich 1951, über die Probleme der Wertungskrise in einer Laissez-faire-Gesellschaft.
- 7 Macht und Erziehung. In: Von der Macht, Niedersächs. Zentrale für Heimatdienst, Hannover 1962.
- 8 Vgl. FR. GOGARTEN: Wider die Ächtung der Autorität, 1930; H. ARENDT: Elemente und Ursprünge totaler Herrschaft, Frankfurt 1954; Die Krise in der Erziehung, Bremen 1958; HANS-JOCHEN GAMM: Führung und Verführung, Pädagogik des Nationalsozialismus, München 1964; TH. ADORNO u. a.: The Authoritarian Personality, New York 1950; PETER ROEDER: Untersuchungen zum Problem der Autorität, ein Literaturbericht, Deutsche Schule 1961, 4.
- 9 Vgl. W. STRZELEWICZ: Zum Autoritätsproblem in der modernen Soziologie, in: Kölner Zeitschrift f. Soziologie 1959, 2; Der Autoritätswandel in Gesellschaft und Erziehung, in: Deutsche Schule 1961, 4; M. HORKHEIMER Hrsg.: Studien über Autorität und Familie, 1963.
- 10 E. LICHTENSTEIN: Vom Sinn der erzieherischen Situation, in: Bildungsgeschichtliche Perspektiven, Ratingen, 1962; Das Problem der Autorität in der Pädagogik, Ratingen 1952.
- 11 MARTIN J. LANGEVELD: Einführung in die theoretische Pädagogik, 1965⁵, S. 54.
- 12 M. RANG: Das Problem der pädagogischen Autorität, Zeitschrift für Pädagogik 1958, 4, S. 104.
- 13 WILH. FLITNER: Allgemeine Pädagogik, 1950², S. 77 ff.

- 14 OTTO FR. BOLLNOW: Die pädagogische Atmosphäre. Untersuchungen über die gefühlsmäßigen zwischenmenschlichen Voraussetzungen der Erziehung, Heidelberg 1964, S. 48.
- 15 M. LANGEVELD, a.a.O. S. 55.
- 16 MARTIN BUBER: Reden über Erziehung, Heidelberg 1956, S. 23.
- 17 H. ARENDT: Fragwürdige Traditionsbestände im politischen Denken der Gegenwart, Frankfurt o. J., S. 124; Die Krise in der Erziehung, Bremen 1958, S. 19.
- 18 Vgl. E. LICHTENSTEIN: Das Problem der Autorität in der Erziehung, Ratingen 1952; Rang a.a.O.; R. STROHAL: Autorität, ihr Wesen und ihre Funktion im Leben der Gemeinschaft, Freiburg 1955; HORNEY-MÜLLER: Schule und Disziplin, Gütersloh 1964.
- 19 Etwa mit H. ZULLIGER: Umgang mit dem kindlichen Gewissen, Stuttgart 1953.
- 20 AL. FISCHER: Erziehung als Beruf, Leben und Werk, Hrsg. KREITMAIR II, München 1950, S. 31 ff.; Der Lehrer als pädagogischer Berufstyp, ebd. V/VI, München 1957, S. 303 ff.
- 21 Im Höhlengleichnis des Staates, 514 A ff.; im VII. Brief 341 D.
- 22 Vgl. JEAN AMERY: Vom kommenden Ende der Autorität, in: Autorität — was ist das heute?, München 1965, S. 166 ff.
- 23 Vgl. MAX SCHELER: Vorbilder und Führer, in: Schriften aus dem Nachlaß I, Ges. Werke Bd. X, 1957, S. 255 ff., dazu auch H. BOKELMANN: Die Pädagogik MAX SCHELERS, in: Zeitschrift für Pädagogik 1958, 1; vgl. MARCEL MÜLLER: Untersuchungen über das Vorbild, Bern 1949.
- 24 A. S. MAKARENKO, Werke Bd. V, Allgemeine Fragen der pädagogischen Theorie (Ak. d. Päd. Wiss. der RSFSR, deutsch Berlin 1956), S. 79 ff., 102 f., 190.
- 25 ARNOLD GEHLEN s. v. Macht im Handwörterbuch der Sozialwissenschaften VII, Göttingen 1961, S. 77 ff.
- 26 GERH. KRÜGER: Das Problem der Autorität, in: Offene Horizonte, Festschrift für K. JASPERS, München 1953, S. 4; KARL JASPERS selbst zur Autorität in: Von der Wahrheit, München 1947, S. 766 ff.
- 27 Vgl. z. B. H. J. LIEBER: Der Erfahrungsbegriff in der empirischen Sozialforschung, in: Philosophie, Soziologie, Gesellschaft, Berlin 1956; zur Thematik normwissenschaftlicher Untersuchungen H. BOKELMANN: Das Normproblem in der Pädagogik, in: Zeitschrift für Pädagogik, V. Beiheft: Einsichten und Impulse, Festschrift für W. FLITNER, Weinheim 1964, S. 60 ff.
- 28 In den familiensoziologischen Untersuchungen von W. WURZBACHER, H. SCHELSKY, R. KÖNIG u. a.
- 29 Zum Vaterproblem etwa: E. MICHEL: Das Vaterproblem heute in soziologischer Sicht, in: Zs. Psyche VIII 1954, S. 161 ff.; W. BITTER Hrsg.: Vorträge über das Vaterproblem in Psychotherapie, Religion und Gesellschaft, 1954; A. MITSCHERLICH: Der unsichtbare Vater, in: Kölner Zs. f. Soziol. u. Sozialpsychol. VII, 1955, S. 188 ff.; Auf dem Wege zur vaterlosen Gesellschaft; H. STOCK: Väter und Söhne, in: Westermanns Päd. Beitr. 1956, S. 451 ff.; M. STALLMANN: Väter und Söhne, 1957; MART. LANGEVELD: Einen Vater haben, in: Zeitschrift für Pädagogik 1963, 1.
- 30 Etwa in den vergleichenden Untersuchungen v. E. C. DEVEREUX JR., U. BRONFENBRENNER u. G. J. SUCI: Zum Verhalten der Eltern in den Vereinigten Staaten und in der Bundesrepublik, deutsch in: Jugend in der modernen Gesellschaft, Hrsg. L. v. FRIEDEBURG, Köln/Berlin 1965, S. 335 ff.
- 31 Vgl. die Überblicke zur wissenschaftl. Jugendkunde des deutschen Jugenddienstes, z. B. A. FLITNER/H. BITTNER: Die Jugend und die überlieferten Erziehungsmächte, 1965; H. THOMAE: Vorbilder und Leitbilder der Jugend, 1965; Jugendbericht der Bundesregierung, Bundestags-Drucksache Nr. IV/3515 (4 Milliarden Taschengeld für Teenager!).

- 32 Vgl. TENBRUCK: Jugend und Gesellschaft, Freiburg 1962; HEINZ-HERM. SCHEPP: Jugendarbeit in der egalitären Gesellschaft, in: Zeitschrift für Pädagogik 1964, 5; ders.: Offene Jugendarbeit, Weinheim 1963; H. KENTLER: Jugendarbeit in der Industrielwelt, München 1962²; H. DIETZ: Jugend von heute — Gesellschaft von morgen, Berlin 1963; GERH. WURZBACHER: Gesellschaftsformen der Jugend, München 1965.
- 33 Bundestags-Drucksache IV/3515 S. 28 ff.
- 34 Vgl. W. KLAFFKI: Engagement und Reflexion im Bildungsprozeß, in: Studien zur Bildungstheorie und Didaktik, Weinheim 1963, S. 46 ff.; bes. auch das Problem der „asketischen Erziehung“, soziologisch (A. GEHLEN, H. SCHELSKY) und pädagogisch: K. HAHN, ERICH MEISSNER, W. BREZINKA, vgl. G. RICHTER u. H. MÜNCH: Kurzschule und Charakterbildung, München 1960.
- 35 Aber vgl. die umfassende Argumentation in HORNEY-MÜLLER: Schule und Disziplin, Gütersloh 1964.
- 36 AD. REICHWEIN: Schaffendes Schulvolk, Westermann 1964³, S. 184.
- 37 CARL-LUDWIG FURCK: Das pädagogische Problem der Leistung in der Schule, Weinheim 1961.
- 38 ADOLF REICHWEIN a.a.O., S. 63 f., M. LANGEVELD a.a.O., S. 48 f.
- 39 FR. H. TENBRUCK in: Bildung, Gesellschaft, Wissenschaft (Wissenschaftliche Politik, hrsg. v. OBERNDÖRFER, Freiburg 1961, S. 413): „In dem fügenlosen Ineinandergreifen organisierter Lebensbereiche hat die Gesellschaft eine anscheinend genugsame Stabilität gefunden, die die personale Bildung weithin objektiv und subjektiv als verzichtbar erscheinen läßt . . . Bildung findet in dieser Welt organisierter Einzelleistung und Fachkompetenz keine verantwortlichen Zuhörer wie ihre in diese Welt hineingepreßten Träger keinen Ausdruck.“
- 40 H. DIETZ: Autorität und Ordnung in Schule und Gesellschaft, Frankfurt 1960; ders.: Schule ohne Resonanz? Die Schulverdrossenheit moderner Jugend und ihre Folgen, Berlin 1965; H. HEISE: Die entscholastisierte Schule, Stuttgart 1964²; ALFONS OTTO SCHORB: Schule und Lehrer an der Zeitschwelle, Stuttgart 1962; H. BOHNENKAMP: Die soziale Resonanz des Lehrers, in: Frankfurter Hefte 1958; MARTIN WAGENSCHNEIN: Vertrauen und Distanz, in: Neue Sammlung 1961, 3; W. REST: Über einige Formen der Mitteilung im Spannungsverhältnis von Autorität und Freiheit, in: Pädagogische Rundschau 1964, 2.
- 41 ERICH WENIGER: Didaktik als Bildungslehre, Teil I: Theorie der Bildungsinhalte und des Lehrplans, Weinheim 1963⁵, S. 72 f.